

Bogdan J. Nowecki

Koncepcja kształcenia nauczycieli¹

Abstract. The article constitutes a written version of the Author's presentation during the special session of the Senate Science Committee held in December 2003. The session was devoted to teacher training. It contains important general ideas concerning teacher training, criticism of the current system and regulations as well as proposals for improving the situation.

W ślad za wprowadzoną w roku 1999 reformą edukacji konieczne jest przeprowadzenie głębokiej reformy systemu kształcenia nauczycieli, a ściślej mówiąc stworzenie od nowa spójnego, przejrzystego i funkcjonalnego systemu, odpowiadającego potrzebom zreformowanej edukacji i wyzwaniom cywilizacyjnym XXI wieku. Bowiem hasło, które często powtarzamy od czasów Komisji Edukacji Narodowej: *Takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie*, należałoby teraz uzupełnić dodatkiem: *i nauczycieli kształcenie*. Nawiasem mówiąc, Komisja poświęcała też wiele uwagi przygotowaniu kadr nauczycielskich. W jej dokumentach można znaleźć takie zdanie: *Rzecz niewątpliwa, że jacy będą edukujący, takiej spodziewać się należy edukacji* (W przemówieniu rektora seminarium nauczycielskiego w Krakowie Antoniego Popławskiego inaugurującym rok akademicki w roku 1780).

W konstrukcji proponowanego systemu kształcenia nauczycieli należałoby uwzględnić następujące założenia:

1. Nauczycieli przygotowujemy do określonego, istniejącego lub postulowanego systemu edukacji. Oznacza to, że szkoły kształcące nauczycieli, plany studiów i programy w nich obowiązujące, system praktyk i związki z przyszłym miejscem pracy absolwentów muszą uwzględniać przede wszystkim potrzeby tych placówek systemu edukacji, w których ci absolwenci mają pracować.

¹Referat wygłoszony na Konferencji zorganizowanej przez Komisję Nauki, Edukacji i Sportu Senatu RP w dniu 9.12.2003 r. Opublikowany w: *Senat Rzeczypospolitej Polskiej, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, Warszawa – Płock, Wydawnictwo Naukowe NOVUM sp. z o.o.

2. Reforma edukacji z roku 1999 wprowadziła nową, czteropoziomową strukturę powszechnej edukacji, od poziomu wczesnoszkolnego (kl. I–III) do poziomu ponadgimnazjalnego, i póki co nie widać żadnych powodów, dla których ta struktura miałaby ulec zmianie. Należy więc dostosować system kształcenia nauczycieli do tej struktury.

Do tego założenia trzeba jednak poczynić pewne uwagi, wcale nie marginalne. Otóż zakładanie, że wprowadzony system edukacyjny okaże się na tyle stabilny, by można było do niego dostosować system przygotowywania kadr nauczycielskich, jest w świetle doświadczeń ostatnich dziesiątków lat dość ryzykowne. Wiemy przecież doskonale, że nasza oświata jest permanentnie reformowana. Prawie żaden system nie został do końca sprawdzony i rzetelnie oceniony, mimo to musiał ustąpić kolejnemu, wprowadzanemu w imię rzekomego podnoszenia poziomu polskiej edukacji. Bardzo pouczające są, z tego punktu widzenia, prace nad ostatnią reformą, kiedy to zmiana na stanowisku ministra edukacji, a często także na niższych stanowiskach, powodowała zmiany w koncepcji wprowadzanej reformy. W końcu reforma została wprowadzona i jakkolwiek, nie jest doskonała, może stanowić podstawę polskiej edukacji, przynajmniej w sferze jej struktury.

3. Konstruowany system kształcenia nauczycieli musi uwzględniać potrzeby zreformowanej szkoły. Oznacza to m.in. konieczność zmiany spojrzenia na stosunek dyscyplin naukowych do przedmiotów edukacji szkolnej. Do tej pory istnieje bezpośredni transfer tych pierwszych do szkoły. Wiadomo, że języka polskiego uczy magister filologii polskiej, matematyki – magister matematyki itd. (przynajmniej ma kwalifikacje do nauczania przedmiotów, odpowiadających studiowanej dyscyplinie). A kto ma uczyć obecnie przyrody w szkole podstawowej? Proponowane rozwiązania są bardzo nieśmiałe i niekonsekwentne. W uczelniach słyszy się, że nie można kształcić magistrów przyrody, bo nie ma takiej dziedziny nauki, nie ma takiej dyscypliny. To prawda, bo nie możemy sobie wyobrazić, że w szkole jest jakiś przedmiot, pozostający poza dyscyplinami naukowymi. Tymczasem już takie przedmioty są i będą się pojawiały w przyszłości. Wniosek z tego prosty, w kształceniu nauczycieli o specjalnościach muszą decydować w większej mierze przedmioty szkolne niż dyscypliny naukowe. Jeżeli uznamy takie rozwiązanie za słuszne, to nie oczekujemy, że wprowadzą je uczelnie wyższe. Ze zrozumiałych i prozaicznych powodów nie są one zainteresowane tego typu zmianami. Takie rozwiązanie może być wprowadzone tylko na wyraźne żądanie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, które decyduje, jakie kwalifikacje musi mieć kandydat do pracy w określonej placówce systemu edukacyjnego.

4. Dla istniejącej struktury polskiej edukacji logiczne jest wprowadzenie kształcenia dwupoziomowego – studia zawodowe, kończące się licencjatem dla szkoły podstawowej, bez klas początkowych, o czym niżej, i gimnazjum (dalej

te dwa poziomy edukacji będą określał mianem szkoły powszechnej) oraz studia magisterskie dla szkół ponadgimnazjalnych. W przypadku tych ostatnich można rozważać zarówno studia dwustopniowe jak i studia jednolite, magisterskie, w tym dające możliwość uzyskania dyplomu licencjata po trzech latach studiów, w zależności od specjalności. Studia licencjackie powinny być dwuprzedmiotowe, ale ich plany należy tak konstruować, by umożliwiały absolwentom kontynuację nauki na studiach magisterskich, dwuipółletnich, oczywiście na jednym kierunku. Np. mogą być studia na kierunku geografia z przyrodą, dające prawo kontynuowania nauki na studiach magisterskich z geografii i oczywiście kwalifikacje do nauczania geografii w gimnazjum.

W takim układzie należy jasno określić standardy kształcenia na studiach dwustopniowych, licencjackich i magisterskich oraz kompetencje i uprawnienia dla absolwentów studiów każdego stopnia. Obecnie nie wiadomo, czy absolwent magisterskich studiów matematycznych drugiego stopnia, a więc po wcześniejszym uzyskaniu dyplomu licencjata, ma lepsze przygotowanie, większe kompetencje do nauczania matematyki w szkole powszechnej, niż miał po ukończeniu studiów licencjackich, czy też jego kompetencje w zakresie szkoły podstawowej nie zmieniły się, natomiast magisterium zapewnia mu potrzebne przygotowanie do pracy w szkole wyższego szczebla.

Logiczną wydaje się interpretacja druga, to znaczy absolwenci studiów magisterskich, uzupełniających wykształcenie zawodowe, uzyskują kwalifikacje do pracy w szkołach ponadgimnazjalnych. Z wstępnych sondaży wynika, że większość uczelni kształcących nauczycieli tak właśnie traktuje te studia. Jeżeli tak jest, to należy się zastanowić nad sensem preferowania magistrów przy zatrudnianiu nauczycieli do pracy w szkołach podstawowych. Bowiem w tej chwili sytuacja jest taka, że prawie każdy dyrektor szkoły podstawowej woli zatrudnić magistra niż absolwenta szkoły zawodowej, bo to gwarantuje wyższą ocenę szkoły, chociaż wcale nie musi gwarantować podniesienia poziomu pracy szkoły, czasem nawet ten poziom obniża. Dzieje się tak dlatego, że kiedyś przyjęliśmy zasadę, że każdy nauczyciel musi mieć wykształcenie magisterskie. Niełatwo takie założenie kwestionować, ale niestety trzeba koniecznie liczyć się z jego konsekwencjami. Jak bowiem pogodzić tę zasadę z kształceniem dwustopniowym? Jediną logiczną propozycją może tu być różnicowanie wykształcenia magisterskiego na dające wyższe kwalifikacje do pracy w szkole powszechnej oraz takie, które przygotowuje do pracy w szkołach ponadgimnazjalnych. Wymagałoby to jednak różnicowania także tytułów zawodowych magistra, co nie jest przedsięwzięciem łatwym ani teoretycznie, ani praktycznie i wymaga dobrego, przemyślanego i uzasadnionego opracowania. Przede wszystkim zaś wymaga czasu i głębokiej oceny istniejącego obecnie stanu rzeczy, oceny, która dawałaby jednoznaczny odpowiedź na podstawowe pytanie: do jakiego poziomu nauczania przygotowują studia magisterskie uzupełniające, bo jeżeli do szkół powszechnych, to jaki jest ich cel, skoro pełne kwalifikacje do pracy w tych szkołach daje licencjat, a uzyskanie na tej drodze magisterium nie daje uprawnień do pra-

cy w szkołach zwanych dotychczas średnimi. Jeżeli zaś przygotowują do pracy w tych ostatnich, to po co mają je kończyć nauczyciele szkół powszechnych, którzy nie mają zamiaru uczyć w szkołach wyższego szczebla?

Kiedyś motywowano powszechne magisterskie wykształcenie nauczycieli podniesieniem prestiżu zawodu nauczycielskiego. O ile wiem, nikt nigdy nie przeprowadził badań, które odpowiadałyby na pytanie, czy ten cel został osiągnięty. Natomiast powszechne przekonanie jest takie, że prestiż nauczyciela nie tylko się nie podniósł, ale znacznie obniżył (oczywiście nie z powodu magisterskiego wykształcenia), poziom studiów magisterskich pozostawia wiele do życzenia, natomiast kształcenie nauczycieli stało się bardzo drogie, niewydolne i przeteoretyzowane.

Przyjęcie rozwiązania, w którym rezygnuje się z wymagania dyplomu magisterskiego od nauczycieli szkół powszechnych, może przynieść wielorakie korzyści. Przede wszystkim zlikwiduje przyczynę nerwowości i wielu stresów czynnych nauczycieli z tytułem zawodowym licencjata, którzy niby są pełnokwalifikowani, ale jakby niedouczeni. Pozwoli na autentyczne i potrzebne w praktyce podnoszenie ich kwalifikacji zawodowych w systemie samokształcenia i doskonalenia, w którym najważniejszą rolę powinny odgrywać studia podyplomowe doskonalące różnych stopni, aktualizujące wiedzę konieczną do kompetentnego funkcjonowania w zawodzie i pomagające w rozwiązywaniu rzeczywistych, aktualnych problemów, występujących w pracy. Takie działania dają szansę na podniesienie poziomu pracy szkół, mimo formalnego obniżenia poziomu kwalifikacji nauczycieli. Takie rozwiązanie zmniejszy też znacznie koszty kształcenia nauczycieli i obciążenia dydaktyczne wielu uczelni.

Żeby jednak nie było niedomówień i błędnych interpretacji, trzeba też powiedzieć, że studia magisterskie nie poprzedzone licencjatem nie muszą dawać automatycznie przygotowania do pracy w szkole podstawowej. Do tego potrzebne jest specjalne przygotowanie, gwarantowane standardami licencjackimi.

Oddzielny problem stanowi przygotowanie nauczycieli klas początkowych. Tu studia magisterskie mogą być uzasadnione specyfiką pracy z dziećmi (przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne) oraz koniecznością przygotowania specjalistycznego w zakresie przedmiotów humanistycznych, przyrodniczych, matematyki, przedmiotów artystycznych i wychowania fizycznego.

5. Kolejne założenie dotyczy procesu kształcenia, a raczej kształtowania nauczycieli w szkołach wyższych zawodowych i akademickich. Obecnie proces ten odbywa się w różnych uczelniach, nawet technicznych, na zasadzie prostego sumowania standardów – *wykształcenie kierunkowe + przygotowanie pedagogiczne*. Do tej pory ten drugi komponent był zminimalizowany (270 godzin przedmiotów pedagogicznych i 150 godzin praktyki pedagogicznej), obecnie po opublikowaniu standardów kształcenia nauczycieli musi być zwiększony, ale to nie zapewnia jeszcze odpowiednich warunków, w których młody człowiek staje się nauczycielem. Badania pedeutologiczne, prowadzone w różnych

krajach, bardzo zaawansowane w Polsce, wskazują na konieczność organizowania kształcenia nauczycieli w szkołach nastawionych specjalnie na realizację tego zadania. Wymaga to w praktyce, poza odpowiednimi planami studiów i programami nauczania – to wymuszają standardy – specyficznej organizacji procesu dydaktycznego i całej infrastruktury naukowej, metodycznej i wychowawczej, wspartej dobrze zorganizowanym i wyposażonym zapleczem laboratoryjno-technicznym oraz głębokiego osadzenia całej działalności uczelni w środowisku oświatowym (otwartość na bieżące problemy środowiska nauczycielskiego, od konferencji poczynając na indywidualnych konsultacjach kończąc; szkoły ćwiczeń, szkoły laboratoria, klasy eksperymentalne itp.) Krótko i w wielkim uproszczeniu rzecz ujmując, można powiedzieć, że nie wystarczy dać studentom w szkole kształcącej nauczycieli odpowiedzi na pytania: czego mają w przyszłości uczyć i jak mają uczyć. Trzeba im to pokazać w praktyce. Inaczej mówiąc, każdy nauczyciel akademicki, niezależnie od tego, jaki przedmiot prowadzi, musi tak organizować i prowadzić zajęcia, jak powinien to robić jego student, przyszły nauczyciel. Nie ma nic gorszego niż rozbieżność między tym co się mówi na pedagogice, czy dydaktyce przedmiotowej na temat metod nauczania, aktywizowania uczniów, organizacji procesu dydaktycznego itd., a tym co przeżywa student na przedmiotach ogólnych, podstawowych czy kierunkowych, gdzie bardzo często wszechobecne są metody tradycyjne, zupełnie oderwane od kanonów współczesnej dydaktyki. Zaakcentujmy jeszcze mocniej omawiane tu założenie: **w szkole wyższej kształcącej nauczycieli każdy nauczyciel akademicki ponosi odpowiedzialność za przygotowanie przyszłego nauczyciela, a nie tylko za realizację swojego przedmiotu.**

6. Zgodnie z zaleceniami Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego studia zaoczne nie mogą odbiegać poziomem kształcenia od studiów dziennych. Realizacja tego słusznego założenia wymaga olbrzymiego wysiłku, ponieważ z jednej strony powszechnie wiadomo, że obecnie nie jest ono realizowane, z drugiej zaś pojawiają się nieporozumienia wokół określenia „ten sam poziom”. Oczywiście wydaje się, że chodzi o porównywanie poziomu wiedzy, ale ten poziom można mierzyć różnie, np. wynikami egzaminów kursowych czy oceną pracy nauczyciela w szkole, ale także globalnym wymiarem godzin zajęć dydaktycznych lub wymiarem godzin bloków przedmiotowych, a nawet poszczególnych przedmiotów. Z samej idei studiów zaocznych wynika, że co najmniej jeden z wymienionych elementów porównawczych musi je odróżniać od studiów dziennych – globalny wymiar godzin. Obecnie Ministerstwo zaleca, by wymiar ten nie był niższy od 60% wymiaru studiów dziennych. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że jest to wymaganie realne, pod warunkiem odpowiedniej organizacji pracy studentów zaocznych. Obniżony wymiar zajęć dydaktycznych w uczelni musi implikować zwiększenie wysiłku studentów w samodzielnym studiowaniu. Musi się to odnosić w równej mierze do wszystkich przedmiotów studiów. Tymczasem interpretacja zalecenia Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego przez

Ministerstwo idzie w kierunku pełnej realizacji na studiach zaocznych wymiaru godzin przedmiotów wymienionych w standardach, co z nawiązką pokrywa owe 60% i z konieczności eliminuje inne przedmioty, niezbędne do pełnego przygotowania nauczyciela do pracy w szkole, a tym samym nie zapewnia zakładanego poziomu przygotowania.

7. Ostatnie z założeń proponowanego systemu kształcenia nauczycieli dotyczy funkcjonowania studiów podyplomowych. Obowiązujące i potwierdzone w standardach kształcenia nauczycieli (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. 2003 nr 170 poz. 1655)) wymagania na niektórych kierunkach studiów są nierealne. Zakłada się bowiem, że:

Kształcenie nauczycieli na studiach podyplomowych może być prowadzone w zakresie:

- 1) kształcenia kierunkowego, jeżeli:
 - a) program studiów uzupełnia przygotowanie merytoryczne absolwenta studiów wyższych zawodowych lub studiów magisterskich na kierunku (specjalności) zbliżonym do zakresu merytorycznego studiów podyplomowych, tak aby łącznie spełnione były standardy nauczania dla właściwego, zgodnego z nazwą przedmiotu lub zajęć, kierunku studiów,
 - b) studia prowadzone są w wymiarze co najmniej 350 godzin i trwają co najmniej trzy semestry; (...)

Zgodnie z tymi wymaganiami studia podyplomowe kierunkowe musiałyby np. na matematyce trwać co najmniej 5 semestrów dla poziomu licencjackiego i 8 semestrów dla poziomu magisterskiego, a to wykracza poza ramy pojęcia studiów podyplomowych. Uważam, że przy takim rozumieniu studiów, jakie zaleca Ministerstwo, należy rozważyć rezygnację z nich, przynajmniej na niektórych kierunkach studiów, pozostawiając to innym formom kształcenia.

Zakończmy te rozważania dwoma istotnymi uwagami.

1) Konstrukcja nowego systemu kształcenia nauczycieli wymaga wielu przemyśleń, wykorzystania doświadczeń naszych i zagranicznych, prac badawczych nad funkcjonującymi wcześniej a nieocenionymi do końca koncepcjami, dobrego rozpoznania potrzeb polskiej edukacji i przekonania o konieczności stworzenia systemu stabilnego, który mógłby funkcjonować w dłuższym czasie. Przedstawione wyżej myśli, założenia i uwagi nie pretendują do rangi dopracowanych propozycji, natomiast mają na celu zwrócenie uwagi na pilną potrzebę uporządkowania całokształtu spraw związanych z przygotowaniem kadr dla polskiej oświaty i opracowania zmodernizowanej, na miarę XXI wieku, koncepcji kształcenia nauczycieli dla wszystkich szkół i poziomów kształcenia. Chodzi o przekonanie o konieczności podjęcia takiego wysiłku wszystkich gremiów odpowiedzialnych za kształt i funkcjonowanie polskiej edukacji, od politycznych

i administracyjnych, zarówno szczebla centralnego, jak i samorządowego poczynając, na zespołach uczonych specjalistów, uczelniach wyższych i instytutach naukowo-badawczych, a także szkołach i nauczycielach kończąc.

2) Uwaga druga ma znacznie ogólniejszy wymiar. Znajdujemy się w miejscu obrad jednego z najwyższych organów władzy ustawodawczej naszego państwa, Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Niech więc z tego miejsca zabrzmiał apel do polityków, zgłaszany przez ludzi dalekich od polityki, ale głęboko zatroskanych losami polskiej edukacji:

Sprawcie, aby stałe doskonalenie i modernizowanie polskiego szkolnictwa, polskiej oświaty, we wszystkich jej segmentach, stało się zadaniem ponad podziałami politycznymi, aby przyjęte i racjonalnie uzasadnione kierunki zmian były konsekwentnie realizowane niezależnie od ekip sprawujących władzę w Polsce.

Kraków, 28 listopada 2003

*Instytut Matematyki
Akademia Pedagogiczna
ul. Podchorążych 2
PL-30-084 Kraków
e-mail: nowecki@ap.krakow.pl*